



TITLE:

# 教育方法学講座 2000年度提出の修士論文・卒業論文要旨

AUTHOR(S):

---

CITATION:

教育方法学講座 2000年度提出の修士論文・卒業論文要旨. 教育方法の探究 2001, 4: 54-68

ISSUE DATE:

2001-03-15

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/190243>

RIGHT:

## 【修士論文要旨】

# ラッグ社会科コースにおける「問題」と「問題解決学習」

赤 沢 早 人

本論文は、1920-30年代のアメリカ合衆国において、ハロルド・ラッグ (Rugg, Harold O.: 1886-1960) を中心とする研究グループが開発した「ラッグ社会科コース」と呼ばれる社会科 (the social studies) のプログラムのうち、特に中学校社会科に焦点を当てて検討した。

ラッグ社会科コースが開発された時期は、アメリカで社会科という教科そのものが成立した時期に相当する。歴史・地理・公民などの各学問教科から新しい教科を作り上げるという社会科成立の性格上、この当時の議論は、既存の各学問教科の教科内容体系をいかに統合 (integrate) するかという点が中心の課題とされていた。こうした議論を背景にして、先行研究においては、ラッグ社会科コースの教科内容体系の編成原理に注目するものがほとんどであった。そして、学問教科の枠組みを取り払って教科内容を編成するという融合 (fuse) 社会科論を先駆的に唱えた点が高く評価されている。

しかしながら、ラッグ社会科コースの業績は、たんに教科の枠組論だけにとどまらない。当時の議論に対して、ラッグ社会科では、教科目標・内容・教材・教授過程など、具体的な社会科の授業を構想するレベルにまで踏み込んで、一貫した再編プログラムが提起されたのである。にもかかわらず、先行研究では、その教科内容の選択や教材の作成の方法や手順の言及にとどまり、教材や教授過程などの授業構成・展開における考察が必ずしも充分になされているとは言えない。

そこで本論文では、ラッグの一般教授学や社会科再編に関する論究と、研究グループによって開発された教科書・生徒用ワークブック・教師用書を主な考察の対象として、その授業構想における「問題」の意味と「問題解決学習」の特質を分析することを目的とした。

第1章「ラッグ社会科コースの教科目標論・教科内容論における『問題』」では、当時の社会科編成論の動向と比較しながら、ラッグ社会科コースにおける「問題」の位置づけについて論じた。ラッグ社会科の教科目標論は、当時の社会科編成論に大きな影響を与えた、全米教育協会中等教育改造委員会社会科委員会報告書『中等教育における社会科』(1916) で言及された「社会生活の理解」に基本的に同意を示すものである。しかし、ラッグにとつての「社会生活」とは、社会制度・機構の静的な部分のみを指すものではない。むしろ彼は、産業革命以後の急激な社会生活の変化のなかで生まれた、移民問題や都市問題などの「社会問題」から社会生活を捉えた。そこで、ラッグ社会科の教科目標は、アメリカの社会生活における矛盾としての社会問題の理解を通して、その社会生活を理解することであるとされた。

このように目標が設定されることは、ラッグ社会科の教科内容が、「社会問題」を基礎にして編成されることを意味した。ここで彼は、一部の特定の学者の見解や既存の学問教科の体系によって教科内容を編成することを批判する。その上で、数量的な調査を通して、もっとも頻繁に議論されている「社会問題」を決定し、それに基づいて社会科の教科内容を編成すべきであるとした。また、ラッグ社会科の業績とされる融合論でも、そもそも既存の教科体系を再編して社会科の内容を構成するという発想をとらない。そうではなくて、調査による「社会問題」を原理としつつ、その理解に必要な限り既存の内容体系を活用するという発想をとることが明らかになった。

さらに、諸学問の体系に基づいて既存の内容体系に代えて、何らかの「問題」を原理にして内容体系を再編する「問題法」(problem method) が、当時の社会科編成の議論において提起され始めていた。前述の社会科委員会報告書は、生徒の興味や生活経験への考慮によって、生徒にとって身近な「生活問題」から内容体系を編成することを提起する。一方でラッグは、「生活問題」から内容を編成することによる教科の計画性の弱さを指摘し、内容編成の議論においては「生活問題」を原理とせず、「社会問題」を基礎に据える「問題法」を提唱したことを明らかにした。

第2章「社会科授業の構成と展開における生徒の経験」では、生徒の生活問題を内容編成の原理としないラッグ社会科において、生徒の経験と社会問題を基礎にする教科内容とを連続させる試みとしての、教材・生徒活動論と教授過程論を考察した。ラッグは、当時の社会科の授業実践を調査し、百科辞典的に事実を羅列した教科書の音読と事実の暗誦暗記だけからなる、いわゆるレシテーション (recitation) の授業形態と、そこにおける生徒の受動性を批判した。彼にとって、授業とは、生徒が五感をすべて駆使するような生徒活動 (student activity) によって構成されるものでなければならない。しかしその「活動」とは、当時の進歩主義学校で注目された身体的・物理的活動にとどまらず、書かれた教材としての教科書などへの対応という知的活動までを含んだものとして解釈される。これを受けてその授業は、見学・建設・練習・表現と鑑賞・調査・フォーラムの生徒活動を中心にして構成するものとされた。

さらにラッグは、主たる教材としての教科書の記述が、事実の羅列ではなく、現代の社会生活にとっても生徒の理解にとっても「リアル」でなければならないとする。そのためラッグ社会科では、地図・グラフ・チャート・写真などの視覚的素材を中心にした教科書の刷新が行なわれ、それによって生徒の経験と教科内容とを連続させようとするものであることが明らかになった。

さて、ラッグ社会科で言われた社会生活の理解という目標からは、社会生活上の事実や与件などを批判的に扱う過程を通して、生徒自らの見解を築き上げる「寛容的理解」(tolerate understanding) というもうひとつの目標が導き出される。そのためラッグ社会科では、実際に寛容的理解を練習する場として日常的な授業を位置づけようとする。こうして、その授業は、生徒活動と教材のすべてが授業単元の導入で提示される「問題」の解決のもとに位置づけられる「問題解決学習」(problem solving method/activity) の形式を取るものであることを示した。

第3章「ラッグ社会科コースの問題解決学習の特質」では、ラッグ社会科コースで提起された問題解決学習の持つ特質を、理論と実際のプログラムの両面から分析した。ラッグ社会科コースの問題解決学習は、デューイ (Dewey, J.) の探究 (inquiry) の理論の影響を受けたものである。まずラッグは、事実の確定による仮説の定立と事実による仮説の検証という探究の実験的性格に注目し、それを教授過程に対応させようとする。一方でデューイの言う探究とは、こうした知的操作の過程が探究者と環境の相互作用であるところの状況 (situation) から生じ、それを変容することによって終了するという性格を持たされる。すなわち、「問題」は探究者自身の状況から生じるという性格を持たされる。そして、それを解決して確定的な状況に変容することまでが探究の過程として捉えられる。このような探究と状況の連続として、ラッグ社会科コースでは、各授業単元の導入で「問題」を提示するに当たり、教師による働きかけや教科書の記述によって、生徒の状況すなわち経験から「問題」が生起するような工夫が試みられた点を見出した。

このように「問題」を捉える一方で、それは教科内容論から導き出される「社会問題」とも連続的に捉えられている。しかしラッグ社会科の問題解決学習における「問題」とは、たんに「社会問題」だけを指すものではない。それは(1)社会問題を直接解決過程の対象にする「問題」、(2)生徒の直接の生活とは時間的・空間的に離れた社会生活を対象にする知的「問題」、(3)生徒の経験と教科書の中における社会生活を比較し、連続させることが意図される「問題」、という3つの「問題」から複合的に構成される。そして知的な問題解決の授業単元が、社会問題を直接の「問題」とする授業単元における生徒の問題解決の過程を支えるという単元間の構造によって、ラッグ社会科が全体として社会問題の理解とその解決を志向するものであることを明らかにした。

その反面、ラッグ社会科が、知的な操作による解決過程に注目するあまり、実践による解決策の検証という探究の過程の位置づけが若干弱くなっていることを、その問題点として指摘した。

なお、今後の課題として次の3点を挙げた。(1)アメリカ各地の中学校で実践されたラッグ社会科実践の資料の収集・分析を通して、実際の授業実践を検討する。(2)デューイの探究の理論の受容という視点から当時の社会科編成論を分析することによって、1920年代のアメリカ社会科の諸相を明らかにするとともに、それとの関連においてラッグ社会科コースの特質をさらに浮き彫りにする。(3)そのために、特に「状況の変容」の意味に注目しながら、デューイの探究の理論そのものを精緻に見ていく。

(AKAZAWA Hayato)

## 加藤周四郎の生活綴方における評価の問題

川 地 亜弥子

本研究は、戦前生活綴方運動における評価観の成立過程について明らかにするために、加藤周四郎（1909-）の綴方評価論とその実際に焦点を当てて考察した。

中内敏夫は、論考「教育評価」（1960）において、戦前の日本ではアメリカの「エバリュエーション」の理論の導入によるものではない独自の近代的な評価観念が、生活綴方運動によって成立しつつあったと主張する。中内は、戦前生活綴方運動において、指導の主体である教師が、子どもたちのありのままを受け入れ、そこから全人教育に取り組むにあたり、国家基準や「文壇」の価値基準に従属するのではなく、独自の評価基準をうち立てようとしており、「評価もまた教育でなければならないという観念」を成立させたとする。

本研究で分析対象とする加藤周四郎は、北方教育社（1929.6-1940.11）における中心的な同人の一人であり、「生活綴方」ということばを文書上で初めて使用した人物として知られている。彼に関する先行研究では生活綴方論や職業指導の教育実践を分析するものが多い。本研究ではこうした研究をふまえながら、彼の綴方評価論とその実践に焦点を当てて論究した。加藤は北方教育社において綴方評価の主体としての教師という立場から、自らの指導を根拠に問題提起を行った重要な人物である。したがって、彼の綴方評価論と、指導の実際を評価論の立場から分析することは、戦前生活綴方運動における評価観の成立過程を明らかにすることにつながる。

第一章「加藤周四郎の綴方評価論の形成過程」では、北方教育社での綴方評価論の進展から加藤の綴方評価論の形成過程を明らかにした。

北方教育社では、発足当初から1932年頃までの綴方評価についての議論において、教科書が示す評価基準を相対化しながらも、「文壇」が示す評価基準を教育の立場から相対化することができず、そのため教師を評価の主体として位置づけ得なかった。作者の生活の理解が綴方評価にとって重要であるとの指摘はあるが、あくまで子どもの表現指導のために重要であるとし、子どもの生活指導における綴方の意義については自覚的に捉えられていなかった。

加藤より先にこれらの綴方評価が抱える問題の克服を目指して綴方評価に関する観点を提示した佐々木昂（1906-1944）は、綴方評価に子どもの生活指導を位置づけ、生活の中でもとりわけ「認識」「意欲」「意識」を重視した。彼は子どもの「個のリアリテ」に即し、その発展の保障を教育に要請するという「リアリズム綴方教育論」を提唱して、綴方における子どもの認識と表現のリアリズム、それに基づく教師の指導のリアリズムの原則をうち立て、綴方評価が教育評価として成立するための重要な提起を行った。

加藤は、以上の議論をふまえて、子どもの認識のみならず行動および子どもを取り巻く社会を生活と捉え、子どもの個々具体的な生活環境やその中での行動を教師が知っていることを綴方評価の「礎石」と位置づけ、綴方評価の主体が教師であることを主張した。しかも、彼の綴方評価論には佐々木の「リアリズム綴方教育論」が重要な要素として位置づいており、子どもの「個のリアリテ」に即しながら、認識と表現、意識傾向について把握する重要性を見出していた。ここから、加藤の綴方評価論が、「個のリアリテ」についても一段と深く把握しながら「慣習化し、制度化した知識の枠組から自由な行動の主体を解放」（中内）しようとする「全人评价」として成立し得たといえる。また、生活把握に基づく指導のリアリズムの立場をとることによって、加藤が目指す「生活改造」という教育目的と子どもたちの生活を照らし合わせ、国家や「文壇」の評価基準を相対化し、教育の立場から評価基準を問い直すことが可能になったのである。さらに、加藤は、子どもの「共同研究」（集団的合評作業）を、子どもの集団を介した「生活改造」とし

て重視していた。さらに、1936年には「共同研究」における子どもの「解釈的批評」を自らの指導の「自己批判の鞭」として捉えており、自らの指導に対する反省の契機とすることを自覚していた。

第二章「子どもの生活把握の具体的方法」では、加藤が綴方評価に重要であると位置づけた生活把握とそれに基づく意識傾向の把握、認識と表現力の把握の実際について、加藤が利用した帳簿、記録類とその記録をもとに行われた指導について考察した。

まず、加藤が生活把握のために重要であると位置づけて自主作成した「個性調査簿」と、東京市小学校の「個性調査票」を比較して、前者の特徴を明らかにした。加藤の「個性調査簿」は、「生得的個性」については記述されないこと、子どもとの交流を深めながら興味や志望、家庭や地域の様子、綴方や詩に表現された生活について文章で具体的に記入されること、項目が限定されていることに特徴が見出された。

また、彼は、子どもの意識傾向の把握のために「取材調査表」「取材傾向表」を利用した。その結果、詩よりも散文から子どもの目が社会的なものに開かれていくことを知り、その結果に基づいて、まず散文において綴方の題材を「自然→人物→労働」と広げていった。それにより、子どもの取材傾向を「自然→人物→心理→生活」へと発展させようとしていた。

次に、加藤が、リアリズムに基づいた認識と表現の力の育成と、子どもの将来の生活にとっての必要性から高等科の子どもたちを「職業人」として育てるという課題意識のもとで、「自然的個性」ではなく学習内容の習得状況に着眼し、すべての子どもに基礎的学習内容の習得を保障しようとしたことを明らかにした。ここからは、加藤の綴方評価論においては、「個のリアリテ」のみならず、認識と表現の基礎的な力も重要な要素として位置づけられていたと考えられる。

さらに、加藤は、綴方に対する「標語」を、「甲乙丙」などによる相対評価だけでは子どもの成長を捉えられないとの問題意識から、子どもの発展過程を表す「○○三重丸、丸に点」と組み合わせて用いていた。このような「標語」の工夫は佐々木も試みており、北方教育社においては相対評価に基づく「標語」の問題点とその改善について共有されつつあったといえる。

第三章「子どもの『解釈的批評』に基づく綴方評価の実際」では、加藤が綴方評価において重視していた「共同研究」について分析した。

彼は「共同研究」において、作者の生活を把握し、相手の立場から共感的に批評する「解釈的批評」を子どもたちに要求した。彼は、石山脩平（1899-1960）の「教育的解釈学」に着想を得ながら、石山の「解釈」とは異なる独自性を有していた。すなわち、石山が作者の生活の理解に基づいて解釈することと、作品そのものに即して解釈することとは全く違うものであると主張するのに対し、加藤は的確に綴方を評価して作者の今後の生活に生かすためには、作者の生活について理解することが重要であると考えていたのである。その際に、「解釈的批評」を、特に高等科の子どもたちの「個性的な落ち着き」に基づく「協働」として位置づけていた。

次に「共同研究」の実際について分析した。彼はまず、高等科の子どもたちに、綴方から読みとれる範囲で作者の生活を把握させる。その上で、作者の意識に寄り添って、作者の「生活改造」のために批評するよう要求した。さらに、その批評の過程で作者に直接尋ねることもさせながら、作者の「生活課題」を共有させた。以上が「共同研究」の過程である。この「共同研究」における「解釈的批評」を通じて、書き手と批評者双方の認識の深まりと、評価基準の自覚化と問い直しを促した。その際に、教師に求めていた綴方評価の原則を、子どもたちにも求めた。

今後の課題としては、加藤の綴方評価論と「国民教養の最低必要量」論（教育科学研究会）との関連を捉えることが挙げられる。北方教育社同人は、加藤、佐々木を中心として教育科学研究会に1939年頃から参加していくが、それによって加藤の評価論はいかなる変容を遂げたのだろうか。さらに、加藤と国分一太郎（1911-1985）を綴方評価論の観点から比較・検討することが挙げられる。北方教育社において綴方評価を教育として位置づける「教壇的批評」の提起を行った国分との比較をふまえることにより、本稿で行った加藤の綴方評価論の独自性、および北方教育社における綴方評価観の形成過程がより明らかになるだろう。

（KAWAJI Ayako）

## 【修士論文要旨】

# 教育方法としての教室ディベートの意義

——中学校社会科公民的分野において——

竹 田 絵美子

今日、社会科や国語科などの教科の授業や、学級会や生徒会などの教科外活動で教室ディベートを実践しているという報告を目にする機会が多い。しかしながら、こうした報告については、「(実践報告の)ほとんどが社会科としての目標及び論題設定の理由が書かれておらず、また、授業ディベートによって児童・生徒が如何に変化・変容したのかを明らかにしていないことが分かる」という批判も向けられている。

このような批判を招く要因として、教室ディベートが、教科の目標を達成するための教育方法として用いられているのにもかかわらず、その実践の理論的な裏づけはいまだ不十分である点があるように思われる。つまり、現段階では「教室ディベートはどのようなものであるか」という問いに対する明確な解答は存在していないという、理論的根拠の薄弱さが、教室ディベートの実践に危うさを残しているのである。

事実、先の批判にもあるように、教室ディベートはすでに教育現場において導入され、活用される一方、その実践に関する理論的な考察は十分になされていない。

よって本論文では、教育目標はどのような力の育成を求めているのかを明らかにした上で、このような目標に対して、教育方法としての教室ディベートは、どのようなものでなければならないかを分析することに目標を定めた。そうすることで、今後の教室ディベート実践、および教室ディベート理論研究において「土台」となるような枠組みの一つを提示できると考えたからである。その際、中学校社会科公民的分野を中心に上げることにした。

第一章においては、議論の前提として教室ディベートの現状を明らかにすることを課題とした。

日本におけるディベート活動は1950年ごろからアメリカより導入され、おもに社会人教育の場や大学の英会話部において実践されてきた経緯をもつ。本章では、これらのディベートを、「一般」ディベートとして、教室ディベートと区別した上で、両者を比較した。

「一般」ディベートの特質は、

- 1) 論題に対してディベーターが肯定・否定の立場に分かれること
- 2) 聞き手に自分の議論の優位性を説得すること
- 3) 一定のルールに則って行われること

という三点にまとめられた。これらはディベートの形式に由来する独自の固有性である。

教室ディベートも、形式としてはこれらの特質を継承していた。しかしながら、これらの形式が教育目標にどのように働きかけるかという点において、先行研究は平成元年改訂版『学習指導要領』の教育目標をキーワード的に列挙するにとどまっており、具体的に教室ディベートのどのような特質が目標を達成する方法として機能しうるのかを明確にしたものではなかった。

よって、第二章では、『学習指導要領』のうちでも、教科・分野をより限定的に分析した上で、育成が目標とされる力を抽出し、教室ディベートの形式と結びつける作業を行った。分析対象としては、中学校社会科公民的分野をとりあげた。

中学校社会科公民的分野においては、情報活用能力の育成が重要な課題であることが示されていた。その前提として、基礎的・基本的な知識が位置づき、方向性として建設的な思考・判断が明示されていた。さらに、基礎的・基本的な知識とは、思考・判断より得られる、より高度な「概念知識」とは異なるものであること、建設的な思考・判断とは、「多角的・多面的な分析の上に立っていること」「自分ひとりのためではなく、公共のため」という方向性を持ったものである

ことが明らかになった。

ここでいうところの情報活用能力とは、

- 1) 情報の背景を吟味することで、その情報の正当性を含めた真の意味を理解すること
- 2) 自分の主張を支持するのに妥当な情報を選択し、使用すること

ということを意味していた。

主張の内容を重視する教室ディベートにおいて、情報は、すべての議論の基礎となり、ディベートマッチ（ディベートの試合）の勝敗を大きく左右するため、情報をいかに活用するかということが重視されていた。よって、中学校社会科公民的分野の教室ディベートにおいては、情報活用を主軸とした、基礎的・基本的な知識、建設的な思考・判断の育成が目標とされるべきであるとの結論に至った。

第三章では、これまでの考察を手掛かりに、中学校社会科公民的分野における情報活用能力の育成という、教室ディベートの意義を有効にするための要件を、教室ディベートの三つの固有的特性について考察した。

まず、第一節では、「聞き手に自分の議論の優位性を説得すること」という特質をとりあげた。教室ディベートを情報の活用の仕方を学ぶ場として位置づけた場合には、①議論の正当性、②議論の妥当性が判断基準として浮かび上がってくる。よって、この判断基準を授業における実践の中核に据える必要があることが分かった。

第二節では、「ディベーターが肯定・否定の立場に分かれる論題」をとりあつかった。論題は、①事実論題、②価値論題、③政策論題の三つのタイプに分類することができる。

事実論題については、議論が科学的データに依存してしまう傾向が見られるために、「自分ひとりのためではなく、公共のため」という思考・判断の基準があらわれにくいこと、また、議論性が少ないために、「多角的・多面的な分析の上に立」つ建設的な思考・判断がなされにくいことが問題として挙げられた。

価値論題については、議論が各人の主観によるところに起因する難しさがああり、さらに、その価値論題を用いた、教室ディベート実践によって得られる「概念知識」には、教育的意義があるかという点をも考慮して慎重に扱わなければならないタイプの論題であることが明らかになった。

政策論題に関しては、「自分ひとりのためではなく、公共のため」という建設的な思考・判断の基準にのっとって、政策を採用することによって導かれる、様々な団体の利益・不利益を総合的に分析する必要性がでてくることが分かった。よって、中学校社会科公民的分野という枠組み内での教育方法という視点で捉えた際には、政策論題がもっとも有用なタイプの論題であるという評価を下した。

第三節では、「一定のルールに則って行われること」という特質のなかでも、「勝敗がつくこと」「同じ時間で、順番にスピーチする」をとりあげた。

「勝つこと」には、相手側よりも、より公共に益する思考・判断に基づく提案ができたという意味があることが明らかになった。公共の利益・不利益を多角的に判断する場として、反駁があげられた。しかし、反駁は現状の教室ディベートにおいて軽視されているため、これを重視した指導が必要になることが明らかになった。

「同じ時間で、順番にスピーチする」ことには、「公平さ・バランス」を保つという意味があることが分かった。この「公平さ」は、肯定側の提出するプランの利益と、否定側の提出するプランの不利益とを同等の条件下で、検証・比較するためのものであると考えられた。

したがって、このような点に留意した教室ディベートこそが、情報活用を主軸とした、基礎的・基本的な知識、建設的な思考・判断の育成するという中学校社会科公民的分野の目標に対して、有効な教育方法としての意義を提示できるという結論に至った。

しかしながら、本論文は、教室ディベートという枠内で限定した考察を行ったために、話し合いなどの他の教育方法との関連を検討するまでには至らなかった。また、論点整理の指導などを含めた、事前指導・事後指導についても明らかにしえなかった。これらを今後の課題としたい。

(TAKEDA Emiko)

## 【修士論文要旨】

# 初等教育段階における「リテラシー」の教育方法に関する研究

——1980年代以降の「文化的リテラシー」論を踏まえて——

谷 川 とみ子

一般に「リテラシー (literacy)」という語は、その辞書的な意味によれば「読み書き能力」を指すものとされる。従来、学校教育において「リテラシー」は、あらゆる学習活動の「基礎・基本」になるものとして理解されてきた。つまり、「リテラシー」は人間の知的能力の基礎であり、いったん「リテラシー」を身につければ、あらゆるテキストを読むことができるようになると思われてきたわけである。ここでは「リテラシー」は、単語のつづり方や発音、語法、文法など、読み書きの技術 (skills) を指すものとして捉えられている。

だが近年、「リテラシー」は読み書きの技術を越える概念に拡張してきている。なぜなら、読み書きの技術を獲得して「文字を読む」ことができて、その文字が意味する現実の世界を理解すること、つまり「(現実)世界を読む」ことのできない場合があるため、「文字を読む」ことが「世界を読む」ことに結びつくためには何が必要になるのかという問題に対する考えが「リテラシー」概念に反映されてくるからである。

この問題は特に、高い識字率を有するはずの先進工業国において認識されている。先進工業国では、近年、学校教育を修了してもなお十分に読み書きのできない者が増加していることが危惧されるようになってきているのである。このような実態を踏まえると、「文字を読む」ことが「世界を読む」ことに結びつくためには何が必要になるのかという観点から、あらためて学校教育における「リテラシー」の教育方法 (目標・内容・方法・評価) のあり方を問い直す必要があるように思われる。

そこで本論文では、初等教育段階に焦点をあて、「文字を読む」ことと「世界を読む」こととの関係性を意識して「リテラシー」概念を構築した「文化的リテラシー」論を研究対象とした。ハーシュ (E. D. Hirsch, Jr.) を代表的な論者とする「文化的リテラシー」論においては、「文字を読む」ことが「世界を読む」ことに結びつくためには、自国の言語文化圏において読み書きのできる人が共有している知識を身につけなければならないとされる。このような主張は、国民性・文化性の獲得という観点から、「すべての人が共通に身につけるべき基礎的教養」としての「リテラシー」の本質を明確にする視点を有するものとして示唆に富む。

しかしながら、「文化的リテラシー」論に対しては数多くの批判が生じている。また「リテラシー」概念に関する先行研究においても、「文化的リテラシー」論の問題点が指摘され、その問題点を克服するものとして「批判的リテラシー」という概念が位置づけられてきた。だが「文化的リテラシー」論に対する従来の批判においては、その批判に「文化的リテラシー」論がどのように応えようとしているのかについての分析が十分に行われていない。実際にはハーシュは、「文化的リテラシー」論に対する批判を踏まえた上で、「リテラシー」の教育方法を模索するため、Core Knowledge Foundation (以下、CKF と略す) を設立し、独自のカリキュラム開発とその実践を試みているのである。

したがって本論文では、「文化的リテラシー」論に対する批判を分析することによって、「リテラシー」の教育方法を再構築するために考慮しなければならない視座を探求した上で、CKF の実践を分析し、それらを通して、「リテラシー」の教育方法を再構築する視座に裏付けられた実践のあり方を考察することを目的とした。

そこでまず、第1章『「文化的リテラシー」論における『リテラシー』概念の特質』では、「文化的リテラシー」という概念が従来の「リテラシー」概念に対してどのような特質を有するかに



について検討した。「文化的リテラシー」論では、「文字を読む」ことが「世界を読む」ことにつながるためには、読み書きの技術を習得するのみではなく、文章の内容に関する予備知識として、国民的読み書き文化において共有されている知識を獲得することが必要になると認識されていた。「リテラシー」は読み書き文化におけるコミュニケーションの媒体となるものであるため、読み書き能力を駆使できる人々の間で暗黙のうちに共有されている知識に通じることが求められるというわけである。そこで「文化的リテラシー」という概念は、読み書きの技術を指す従来の「リテラシー」概念を拡大し、読み書き文化において共有されている知識を有することをも「リテラシー」概念の中に含み込ませるという特質を有するものであることを論じた。また、「文化的リテラシー」論の提示する教育方法においては、読み書き文化における共通知識を「国民的共通語彙」として規定することで、そのような共通知識の獲得をすべての子どもに保障する重要性が具現化されていることを示した。

次に、第2章『「リテラシー」の教育方法を再構築する視座』では、「文化的リテラシー」論に対する批判を分析することを通して、「リテラシー」の教育方法を再構築するために考慮しなければならない視座を探究した。まず、「文化的リテラシー」論の内容に関しては、共通知識を規定する基準が極めて恣意的であり、文化的な多様性が考慮されていないという批判が見られた。また方法に関しては、暗記主義に陥り、批判的な思考を妨げる危険性があると批判されていた。そこで次に、先行研究において「文化的リテラシー」論の問題点を乗り越えるものとして位置づけられてきた「批判的リテラシー」論の主張を分析した。文化的な多様性を尊重する「批判的リテラシー」論においては、「文字を読む」ためには、必ずその前に個人の生活状況や価値観に基づいて「世界を読む」ことを伴わなければならないと主張されていた。ここでは最終的に、文章に含まれる支配的な文化を批判的に読み解くことが目指されるという特徴があった。以上の分析を通して、「リテラシー」の教育方法を再構築するためには、次のような視座が必要になることを論じた。①どのようにすれば文化的な多様性を犠牲にすることなく、読み書き文化に参加するために必要となる共通知識を規定することができるのかという、共通性と多文化性の関係を考慮しなければならないこと、②そのような共通知識を獲得させる際に、どのようにすれば教師による一方的な伝達に陥ることなく、批判的思考力を育成することができるのかという、共通知識と批判的思考の関係を問わねばならないということである。

その後、第3章『「文化的リテラシー」論の実践プログラムに見る可能性』では、「文化的リテラシー」論を具体化するために編み出されたCKFの理念と授業実践例を、第2章で探究した「リテラシー」の教育方法を再構築する視座から分析した。その結果CKFの実践は、以下の点で「文化的リテラシー」論に対する従来の批判を乗り越え、「リテラシー」の教育方法を再構築する視座を具体化するものであることがわかった。第一に、習得させるべき共通知識の内容に関しては、アメリカ合衆国の発展におけるマイノリティの貢献や多様な文化との相互作用を肯定的に取り上げるなど、文化的な多様性が尊重されていること、第二に、そのような共通知識を習得させる際には、学べき知識内容を明確にしつつも、文章に反映される書き手の意図を分析させるなど、批判的思考力を育成する過程が尊重されていることである。このような視座を有するCKFの実践は、子どもの「リテラシー」の向上を導く成果を収めており、その実践の有効性を確認できたと言える。

今後の課題としては、「文化的リテラシー」論とそれを具体化するCKFが、「批判的リテラシー」論、さらには国家の教育政策とどのような議論を展開させていくのかという観点から、さらに詳細にその関係性を追っていくが必要になる。また、本論文では詳しく扱うことができなかった「文字を読む」という読み書きの技術の教育方法については、認知心理学や言語心理学の分野からの知見も参照しつつ研究していく必要がある。これらの作業を通して、「文字を読む」とこと「世界を読む」ことの双方を踏まえるような、「リテラシー」の教育方法の体系化を図ることが求められるのではないかと考えている。

(TANIKAWA Tomiko)

## 現代イギリスにおける共通教育目的論に関する一考察

—「自律性」という教育目的概念をめぐる—

### 二 宮 衆 一

1950年代後半より急速に進展したコンプリヘンシブ改革は、その必然的要請としてカリキュラムの共通化を求めた。共通カリキュラム論は「全ての子どもにとって価値あるものは何か」という課題意識のもと、理論的にも、実践的にも発展していったが、その理論的基礎を提供したのが、イギリスの教育哲学者達であった。彼らは「教育」概念を分析することにより、教育固有の論理を導き、そこから全ての子ども達に価値あるものを探ろうと試みた。その代表的人物であるピーターズ（Peters, R.S）、ハースト（Hirst, P.H）の教育論は現実社会における階級性や不公平といった対立とは別次元の、どのような社会においても共通する客観的な「自然」「数」「美」といった、概念の世界へのイニシエーションを意図するものであった。「知識の形式」と呼ばれる、そうした概念的スキーマは経験に先立ち、経験を意味づける先験的な認識論的範疇装置として位置づけられることにより、全ての人にとって共通に価値あるものと捉えられたのである。

しかし、先験的に存在する範疇装置の獲得過程として、教育が位置づけられる限り、知識の獲得を自己目的化する「知識目的（knowledge-aim）」教育論へと、それが向かうことは理論的必然であった。そのため、彼らの教育論は論議を突き詰めれば突き詰めるほど、教育と社会の連関を失うことになり、「知識の形式」へのイニシエーションという彼らの論議は教育の中で完結する、いわば自己完結型の教育論として展開していくことになる。ピーターズらが目指す人間像に対する批判として示された、マーティンの「象牙の塔の住人（Ivory Tower People）」とは、こうした彼らの理論的困難に対する的確な表現であった。

ピーターズの批判的後継者ともくされるホワイト（White, J）も、この理論的困難を早くから指摘していた一人であった。彼は『教育目的論・再考』（The Aims of Education Restated, 1982）において、ハーストの「知識の形式」を批判し、これに代わるものとして教育目的論からのアプローチを提案した。それは必修カリキュラムの理論的基礎、特にその共通性を現実社会の中で生きていく人間にとって求められる資質や能力の探究によって導こうとする試みであった。こうした立場に立つホワイトにとって、まず必要であったのが教育と社会を結びつけるキー概念の設定であった。彼は、これを「幸福（well-being）」と位置づける。教育の究極的な目的とは、この「幸福」を実現することであり、そのための資質や能力が教育目的や目標として想定されることになる。では、ホワイトはどのようなものとして、それを捉えたのか。彼は現代社会を「自由民主主義社会（Liberal Democratic Society）」と理解し、当該社会に固有の幸福概念の中心に「自律性（autonomy）」の獲得を位置づける。彼の分析によれば「自由民主主義社会」は、それ以前の社会から相対的に区別される歴史的特徴として、全ての人に自由な選択をはじめて許す社会であった。例えば、それは職業選択の自由によって示される。それ以前の社会では存在しなかった選択の自由を提供する「自由民主主義社会」、この社会認識によって「幸福」と「自律性」の獲得が結びつくのである。

この様に、ピーターズらが認識論からのアプローチによって必修カリキュラムの理論的枠組みを設定しようとしたのに対して、ホワイトは、現代社会の中で個々人が幸福を実現するには、ある種の資質や能力が必要となるという規範的な倫理論からの接近を試みる。確かに、彼らのアプローチの違い自体は、それほど目新しいものではないが、重要なのは、それが共通カリキュラム論の理論的枠組みとして主張されている点である。従って、こうしたアプローチの違いが、いかなる影響をカリキュラム論に与えるのかを考察することが、重要となってくる。

本論文では、この問題を歴史科の教育目標をめぐるリー（Lee, P）とホワイトの論争を素材に、「科学の価値」と「人格的価値」の関連性という観点から考察した。リーはピーターズらと同じ

く学問的知識の「内在的価値 (intrinsic value)」を主張する。ただし、彼がコミットする価値とは、ハーストラのような認識の論理性から導かれるものではなく、科学という活動の中に存在する科学的価値である。そのため、彼はハーストラと異なり、科学という特定の価値にコミットしているともいえる。この点からすると、ホワイトとリーの論争は教育における科学的価値をめぐる論争であった。「合理的な歴史 (rational history)」を求めるリーは、歴史学の独自性が教育的価値に直結するものとして、すなわち科学的認識それ自体がおのずから人格形成に至るという予定調和論的立場をとる。これに対してホワイトは、歴史学の独自性は教育目的である人格的資質を媒介として、はじめて教育的価値として位置づけられるという立場をとる。従って、科学的認識と人格形成の関係も後者があって、はじめて前者が位置づくという関係になる。そのため、科学的認識と人格形成は意識的に結びつけられることになり、ホワイトは、この両者の接合点に教育独自の課題を見出すのである。つまり、歴史科が教科である限り、それは科学的真理によって構成される同時に、人格形成という教育目的に貢献できなければならない。人格形成を媒介としなければ、科学的真理といえども教育的価値として位置づけることはできないと主張するのである。

問題は、この教育的価値をどのようなものとして設定するかにある。ホワイトによれば、それは教育目的からの演繹によって定められる。従って、彼の教育論の中では、「自律性」の獲得と呼ばれる、ある特定の価値意識を内包した人格資質や能力が、これにあたる。「自律性」の獲得という価値意識の形成を教育目的の中心として位置づけることにより、ホワイトは「象牙の塔の住人」という人間像を克服しようとしたのである。つまり、彼の提唱する規範的教育目的論とは、ある特定の人格的資質の形成を共通教育目的として設定することにより、共通カリキュラム論の枠組みを提供しようとする試みであった。しかしながら、こうした性質故にリーからは、ホワイトの歴史科は自由民主主義社会という特定の社会にコミットする歴史観を、子どもたちに植え付けることになるといった指摘、また科学的認識や合理的態度の形成をないがしろにするものであるといった批判を呼び込むことになる。こうしたリーの批判を呼び込む背景には、リーが主張するようにホワイトの「自律性」と「自由民主主義社会」の関係における理論的脆弱さが存在する。

ホワイトの「幸福」概念は、確かにピーターズらの「それ自体で価値あるもの」という形而上学的観念から袂を分かち生物学的基盤に立ち、かつ個々人の多様な幸福形態を認めるという点では、その積極的意義を認められるものであった。しかし、それは「願望の満足 (desire-satisfaction)」という心理的尺度を「幸福」の評価基準として位置づけるため、現実の不平等を覆い隠してしまうという欠点を持つものであった。この「幸福」概念の問題性は、それを現実的な形態で考えるときに、より一層明確となる。例えば、恒常的な空腹に悩まされている人は一欠片のパンでも、一定の満足を感じてしまう。セン (Sen.A) によれば、まさにこうした固定化した貧困や不平等を、ホワイトのような功利主義的見解は見落としてしまうのである。

本論文では、ホワイトの「幸福」概念に代わるアプローチとしてセンの「潜在能力アプローチ」を援用した。そこで、センのアプローチを軸にホワイトの主張を捉え直すならば、共通教育目的として二つの重要な人格的資質と能力が指摘できる。一つは民主的人格の形成という人格的価値に関わる目的である。センが示すように、私達が「良き生活 (well-being)」を達成していくためには、人格的独立性を保障する民主主義や人権ルールを規範的価値として尊重することが必要となる。「自律性」の獲得が求められる社会的基盤の分析において、市民的自由の重要性を強調するホワイトの姿勢も、こうした主張として読みとることができる。二つめは、能力の多様な発達に関わる目的である。センによれば、多様な能力の発達こそが、財の多様な機能転換をもたらす。従って、「良き生活」を達成するためには、人格的独立性に加え、財を機能に転換できる能力の発達を必要とすることになる。ホワイトが主張する「願望の満足」という幸福観は、理論的には弱点を持つものであったが、選択行為とその選択肢の実現を「幸福」と捉える点において、こうした自己実現のための能力発達論にもつながるものであった。つまり、規範的教育目的論から共通カリキュラム論へのアプローチとは、共通教育目的として民主的人格の形成と自己実現のための多様な能力発達を要求するものである。

(NINOMIYA Shuichi)

## 幼児2人による物語りの共同生成過程

相 川 睦 子

本稿では、共同でひとつのものをつくるという意識をもつようになる5歳半以降の子どもを対象に、2児による実際の物語りを分析することによって、幼児が共同で物語りを生成していく過程を明らかにすることを目的とした。

「物語る」ということは、ことばで状況を表現することであり、子どもが想像世界を表現する方法の1つである。想像力の発達の可能性を広げていくものには身振りや絵や記号、文字など様々な媒体があり、全てが絡み合って発展しているのであるが、ことばはこのような表現媒体の中でも特に有力なものとして全ての表現活動に関わりをもち、これらの表現媒体の不十分さを補ったり、拡大したり、精緻化したりする役割を担う。語彙、文法等のことばの発達が創造活動を助け、想像世界を外化し、より確実なものとすることに寄与しているのである。

子どもの想像力の発達に大きく関与する「物語る」行為が、実際にどのように共同生成されていくのかを検討するために、仲のよい同性同士のペアをつくり、ペアごとに『ふしぎなおるすばん』（斉藤栄美 作、岡本順 絵、ポプラ社）の発端部分を紙芝居形式にしたものを読み聞かせ、物語の続きをつくるよう促し、その様子を記録した。物語を「2つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」（やまだ、2000）と定義し、結果を考察した。

幼児が共同で物語りを生成していく過程では、形式をつくり出していくことの重要性が見出された。出来事を連結させる方法には、ことばによって連結する方法と、口調・リズムによって連結する方法とがあった。ことばによる連結の方法には、相手が用いた述語を自分の物語に取り入れて自分の物語をつくる場合、述語のみならず文章単位で取り入れて連結させる場合、接続語によって連結させる場合があった。口調・リズムによる連結は、自分の物語を語るリズムを相手に合わせるという方法である。これらの形式をつくり出す方法に共通して言えることは、相手の物語の内容が理解できない、もしくは自分の物語の内容を主張するのならば、相手の形式を取り入れようとするということであった。

ことばや口調・リズムによる連結には、相互的共有と一方的共有が見られた。一方的共有は、相互的共有がなされるまでの移行する段階に見られる場合と、それが最後まで続く場合とがあり、相互的共有に比べて相手からの共有がない分、共有度が低いと言える。また、2人の関係性は相互的共有では対等関係、一方的共有では主導―追従関係にあると考えられる。

内容に関しては、物語全体の筋に一貫性のあるペアは主導―追従関係が見られたのに対して、対等関係のペアは一貫性があるとは言い難かった。物語の筋が比較的一貫していた2組を見ると、どちらか一方が主導権を握って大まかな筋を提示し、物語りを進めていく方が筋に一貫性のある物語をつくりやすいことが示された。

本稿の観察事例の中には、紙芝居の絵を指差したり、身振りをすることでことばを補っている様子が見られたが、これは岡本（1985）の提起した「一次的ことば」の使い方であるといえる。しかし、その他の部分では、語り方の違いはあるが、物語という現実から離れた場面をことばの文脈にたよって伝達しており、「二次的ことば」を獲得していく土台がつくられつつあることが示唆された。

なお、本稿では幼児期後期の子どもに焦点を当てて検討したが、物語りの共同生成過程に発達の変化が見られるのかどうか今後の課題としてあげられる。また、2人でしりとりを行うペアが多かったが、これは材料の選定・教示の不備であり、反省すべき点であるとともに、今後このような観察を行う際には留意すべき点である。

（AIKAWA Yoshiko）

## 【卒論要旨】

# 「企業環境の変化と人材教育の変遷について」

今 津 新之助

今、教育に求められていることは何だろうか。例えば、親が子どもに、教師が生徒に、先輩が後輩に対して教育を試みるときに何に留意したらいいのだろうか。

日本において、国家を支える人材を育成することを目標として教育政策は決定されており、その政策に基づいて教育が行われる。そして、国家が求めるこの人物像を考える際に、日本企業が求めている人材像を明らかにすることは何らかの意味があるであろう。

近年、バブル崩壊後の経営合理化や、高度情報化による仕事内容の変化、個人の意識の持ちようの変化などによって、企業社会のあり方が大きく転換している。これまで確立されていた終身雇用・年功序列を典型とする長期ストック型雇用システムは基本的に崩壊し、中短期フロー型の柔軟な雇用システムが導入、普及されるようになってきている。このような状況変化の中で、企業と個人の関係はどのように変わってきており、企業の求める人材像はどのように変化してきているのであろうか。そして、現在必要とされる「生きる力」とはどのようなもので、その力を育むためにどのような教育が求められているのか。

本稿では、現在の日本企業が直面している経営環境の変化を検討する。その上で、これからの企業と個人のより望ましい関係について考察し、これからの望ましい人物像を明らかにすることを目的とする。「自己実現人モデル」はその人物像を具体的に考える一つの手がかりになるものだと考えている。

まず第1章において、日本において企業と個人の関係がどのように変化してきているのか概観する。経営合理化や仕事内容の変化など様々な要因によって、長期ストック型から短期フロー型へと管理システムが移行している状況にあって、求められる人材像がどのように変化してきていて、現在どのような人材が求められているのかを明らかにした。

続いて第2章では、これからの望ましい人物像を具体的に考える手がかりとして「自己実現人モデル」を取り上げ、考察する。また、そのモデルが登壇してくるまでの歴史的展開も併せて取り上げる。具体的には、アメリカで歴史的に発展してきた「経済人モデル」「社会人モデル」「自律人モデル」「自己実現人モデル」の4つの理論モデルを順に追って検討する。これら理論モデルの展開を検討することによって、理論モデルが徐々に被雇用者たる個人にとっても望ましい形に近づいてきていることが示されるであろうし、「自己実現人モデル」の位置付けもより明確になると考える。

どのような人材が求められているのであろうか。高度情報化社会の到来により生産と労働の大規模な社会化が進み、企業活動を維持していくためにも、自律的、意欲的で責任感溢れる人材が必要とされるようになった。そのような背景で生まれた短期フロー型管理システムは、確かに個人の自主性・意欲・働きがいや生きがいを重視してくれるものである一方、能力や意欲によって処遇などに大きな差が生じるシステムだといえる。したがって、この時代に生きる個人は、①自主性、自律性、意欲や責任感、②専門的職業能力、③各自の価値観に応じた生き方、働き方を自覚的に選択する能力、といった力を身に付けていることが求められる。

また、「自己実現人モデル」によれば、人間は自己の価値観の実現や成長欲求の充足に向けて主体的に行動することになる。企業環境の変化により、確かに企業が個人に対して選択肢を提示するようにはなったが、提示された選択肢を生かすも殺すも個人次第である。したがって、自らの価値観に沿った選択肢を選択し、決断し、実際に行動していくことのできる個人を育成していく必要があるだろう。そして、企業環境の変化に適應できる個人を育成するために、「自己実現人モデル」は一定の示唆を与えうられると思われる。【以上】

(IMAZU Shinnosuke)

## 【卒業論文要旨】

# 英語教育における「教育的価値」について

——岡倉由三郎の英語教育論を中心にして——

新 里 真 世

本稿では、岡倉由三郎（1868-1936）の英語教育論における「教育的価値」と「実用的価値」の内容と両者の関係とについて明らかにすることを課題とした。そのために、とりわけ彼の英語教育論の中心である「教育的価値」について、彼の主要著書である『英語教育』（1911、明治44年）を中心に、目的論と教授法という視点から考察を進めた。なお、本稿で扱った時代範囲は、明治期から昭和初期までとした。また、ここでの英語教育とは、中等学校（主に中学校）において行われる英語科教育を指すものとした。

英語教育における目的論は、おおよそ教養論と実用論の二つの立場に分けられる。しかし、本来英語教育の目的はそのような教養論と実用論とに二分化すべきなのであろうか。東京高等師範学校英語科教授であった岡倉由三郎は、はじめて英語教育において「教育的価値」と「実用的価値」の二つの価値が存在することを明らかにした。そして、両者を二分化するのではなく、統一のとらえていた。そこで本稿では、岡倉由三郎の英語教育論を考察することとした。

第1章では、明治期における英語教育の位置づけの変容について概観した。まず第1節では、欧米文化を吸収するために訳解を重視した「英学」の目的が、日本の文化水準の向上により、次第に影響力を失ったことを述べた。そして訳解中心の教授法が批判され、発音や会話が英語教育の新たな目的として位置づけられる過程をみた。そして第2節では、その新たな目的が、未だ英会話の必要性が薄かったことにより、学校現場に受容されなかったことを述べた。また一方で、入学試験競争激化のため、英語が単に受験の選別教科として位置づけられたことを明らかにした。

第2章では、第1章をふまえ、岡倉由三郎が展開した英語教育論について考察した。まず第1節では、彼が定義した「教育的価値」と「実用的価値」の内容と、両者の関係とについて述べた。「教育的価値」とは、文化の相対性の理解、および言語認識や思考力の育成とされた。一方で「実用的価値」とは、読書力の養成を通して、英国の文化思想をはじめとする様々な知識を吸収することとされた。そして両者の関係は、「教育的価値」が土台にあり、その上に「実用的価値」を位置づけるべきとされたことを述べた。さらに第2節では、その英語教育目的論が、特に初歩段階における発音教授や、英国の思想や文化に関する知識を教授する風物教授という形で教授法に反映しており、岡倉の英語教育論は目的論と教授法が一貫したものであったことを明らかにした。

岡倉の英語目的論や教授法は、日本の英語教育の進展に大きく貢献した。第3章第1節では、岡倉による「教育的価値」の概念には、英国の思想や文化を通して、翻って日本の思想や文化の価値を再認識するという視点が含まれており、大正期に入ると、その視点が当時の徳の概念と結びついたことを述べた。第2節では、その一方で、言語学者パーマーは「実用的価値」を話す・聞く方面に限定する教授法を提唱し、徳育と結びついた「教育的価値」を否定したことを述べた。こうして、パーマーの捉えた「実用的価値」は、岡倉の捉えたものとは異なるものに変容し、「実用的価値」は「教育的価値」と切り離された、二項対立的な関係にあるとされ、両者は教養論と実用論の原点となっていることをみた。

このように、岡倉の英語教育論は、「教育的価値」と「実用的価値」という二つの価値を、二分化せず統一に捉えたものであり、その統一された両価値は、目的論のみではなく教授法においても反映されていた。「教育的価値」を土台とし、その上で「実用的価値」を目指すという岡倉の英語教育論の視点は、両者を二分化して議論する現代の英語教育においても示唆的なものであるといえる。以上のように、本論文では岡倉の英語教育論を理論的なレベルで考察した。そのため今後は、岡倉の実践を見ていくことを課題とし、また、現代の教養論と実用論の検討に際し、岡倉の「教育的価値」と現代の教養論との関係を明らかにすることが必要である。

(NIISATO Masayo)

## 帰国子女教育の可能性

——同志社国際中学校・高等学校の実践より——

早 瀬 いづみ

本稿は、帰国子女教育が行政理念において「国際社会に生きる日本人の育成」に役立つと捉えられる中で、実際の教育現場においてはどのような実践が求められるのかを探ることが目的であった。方法としては、帰国子女を多数受け入れている同志社国際中・高等学校の教育実践を分析した。

第1章では、我が国の帰国子女教育の歴史を概観した。日本における新しい教育問題として「海外・帰国子女教育問題」が知られるようになったのは、日本企業の海外進出が盛んになった1960年代のことである。当初の帰国子女教育は、帰国子女が海外で得たことのプラス面を認めようとし、日本への一方的な適応・同化教育の側面が強かった。しかし、国際化が求められる時代の中で、海外・帰国子女の持つ異文化体験が肯定的に捉えられるようになり、帰国子女教育では彼らの特性伸長が目指されるようになる。ところが、それは行政レベルでの話であって、現場での具体的な帰国子女受け入れ体制がすぐに整ったわけではなかった。これは、海外子女の親たちが帰国後の教育に大きな不安を持っていたことから分かる。

第2章では、同志社国際中・高等学校におけるカリキュラムをみた。当初、選択部分が少ないなど画一的な側面が強かったカリキュラムは、習熟度別クラスや選択科目の増加により、異文化体験をはじめとする生徒の多様な資質を受け入れて伸ばしていける柔軟なものへと変化してきた。また、日本語力の不十分な帰国子女を受け入れるにあたって、日本語指導をカリキュラム全体の中に位置づけることは同校にとって大きな課題であった。現在では、生徒の日本語力に応じた時間割を組むことができるなど、日本語指導を国語科や日本語科といった特定の教科に任せるのではなく、学校全体で引き受けようとする姿勢がとられている。

第3章では、同志社国際中・高等学校における生徒たちの学習活動について考察した。同校は、帰国生徒だけでなく国内一般生徒も共に学んでいるのであるが、両者の相互交流は日常的に行われていることがアンケート調査の結果から分かった。特に、一般生徒は帰国生徒の異文化体験などから様々な刺激を受けている。また、帰国生徒と一般生徒の相互啓発を積極的に図るため、同校はcooperative learning方式の授業を行っていることが分かった。cooperative learningには、教師が生徒を一方的に教えるのではなく、生徒が自発的に学ぶのを教師が支援するという考え方が根底にある。生徒たちはcooperative learningを通じて、「学び」というものが従来の講義形式の一方的な授業の形だけでなく、お互いにコミュニケーションを図りながら学んでいく新たな側面も持っていることを実感している。

以上のことから、実践レベルにおける帰国子女教育を「国際社会に生きる日本人の育成」に役立つものにするために、同志社国際中・高等学校が提起する手がかりとしては以下の三つがまとめられた。第一は、多様な背景を持った生徒に対応できるようなカリキュラムの整備である。様々な特性・関心を持った生徒を受け入れ、生かすためには、豊富な選択科目が必要である。また、海外でそれまでに受けてきた教育が個々の生徒によって異なる場合、それに対応できるような習熟度別クラスの設置が求められる。第二は、日本語力の不十分な生徒の受け入れを可能にする日本語指導体制の充実である。第三は、生徒がそれぞれの特性を生かし、お互いに協力しながら自発的に学んでいく場の創造である。教師が一方通行的に教えるのではなく、教師と生徒、あるいは生徒同士がお互いにコミュニケーションを図りながら学んでいくやり方は、自分と異なるものを理解し、受け入れ、共に生きる能力を育てていくと考えられる。

(HAYASE Izumi)

## 女性教師の語り

——母親としての経験と子どもを見る視点——

吉 田 昭 子

本研究では、子どもを持つ女性教師が、自らの母親としての経験をどのように意味づけていくのかを、子どもを見る視点の語りを通して明らかにする。教師として、かつ母親として子どもを眺めたときに、その二つの立場がどのように関係してくるのかを検討する。

教師研究の初期である1960年代、教師は研究の主役ではなかった。教師は子どもを取り巻く環境の一つとして、「悪者」や「犠牲者」にされた。だが、次第に個人としての教師に焦点が合わせられるようになり、「教師が自分の仕事と人生をどのように見ているか」という観点が教師研究の中心となった。

親の発達、特に母親の発達については様々な研究が行われてきたが、そのテーマは主に、母性や養護性に関するものや、育児不安に関するものだった。近年になって、親自身の発達が注目されるようになり、母親自身に焦点を当てた研究が徐々に増えつつある。

母親である教師を対象にする本研究においては、母親と教師という二つの立場を別々にではなく、一つの人生として捉えることが必要と考えられる。彼女たちは教師と母親とを同時に経験し、その二つを関係づけて自らの人生を解釈していると思われる。しかも子どもに影響を与えるだけの静的な存在ではない。人間は一生発達し続ける以上、母親である教師も、様々な経験を重ねる中で、変化していくと考えられる。そこで、複雑な人生を生きる人間の生涯の発達を捉える視点として、ライフストーリー研究が有効になる。

本研究では、女性教師の子どもを見る視点についての語りから構成されるライフストーリーを通して、彼女たちが自らの母親としての経験をどのように意味づけるのかを検討することを目的とする。4人の女性教師のインタビューを分析した結果、共通点と相違点が見られた。

一つ目の共通点は、子どもについての見方である。A先生、B先生、C先生の語りにおいては、子どもに対する好意や期待が多く語られていた。また、3人の先生には、子ども自身の発達・成長に焦点化した考え方が共通していた。これには、単に教師としての成長という面だけでなく母親として自らが子育てをしたという経験が影響していると考えられる。実際に我が子を育てる中では、「基準」と比べて、できないことを見つけ心配することがあっても、母親の予想とは全く違う時期にできることを経験するだろう。自らのそのような経験が、「絶対できるようになる」と語るだけの「自信」につながったのだと考えられる。

二つ目は、3人の先生（A、B、C）に共通している点で、保護者（母親）についての批判的な意見である。また同時に、家庭における母親としての自分については、完璧にはできていないことも述べられている。山口（1997）によれば、一人前の母親になったと感じる条件の一つに、「自らに育児に自信を持つこと」がある。A先生の場合においても、母親として経験を積んだという「自信」が、家庭への信頼感や家庭の責任の重さを認識することにつながったと考えられる。またこれは、児童の親に関する自らの評価に「自信」をもつことにもなっていると思われる。

また、D先生の語りからは、他の3人の先生との相違点が見られた。D先生の語りにおいては、学校の子どもの関わり方について心がけていることが中心になっている。教師という仕事に対する意識の持ち方が重要な論点になっていると思われる。

今回インタビューをした4人の先生の中でD先生だけは、現在子どもが大学生であり、他の先生と比べて年齢も高めである。このことから二つの可能性が考えられる。まず一つ目は、我が子が既に成長していて、学校で見ている子どもとは年齢がかけ離れているために、学校と家庭とのギャップを感じるものが少ないのではないか、ということである。二つ目として、教職についている期間が長い分、それだけ教師としての力量が発達していて、保護者への対応の仕方にも熟練していることが考えられる。

(YOSHIDA Akiko)